

УДК 378.147;371.3

В. В. Осідак,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)
viktoriya_osidak@ukr.net
ORCID: 0000-0001-7304-3026

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається самостійна робота, як запорука підготовки майбутнього фахівця в умовах адаптації навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах до нових потреб суспільства; проаналізовано компонентний склад готовності студентів до самостійної роботи, а саме: мотиваційну, операційну оціночну складові та складову самоконтролю. Низький рівень готовності студентів до прийняття самостійних рішень може бути скорегований за рахунок стимулювання мотивації досягнення, експліцитному навчанню навчальним стратегіям, формуванню навички самоконтролю та адекватній самооцінці студентів.

Ключові слова: самостійна робота, мотивація, навчальні стратегії; навичка самоконтролю, адекватна самооцінка.

Актуальність цієї статті зумовлена значенням самостійної роботи, яку важко переоцінити в умовах інформатизації сучасного суспільства, в рамках якого життєвою необхідністю підготовки майбутнього фахівця є активне оволодіння **знаннями** впродовж життя, гнучка зміна функцій у праці, **творче мислення**, здатність до швидкого, ефективного та самостійного пошуку необхідного матеріалу, критичного його оцінювання та ефективного застосовування разом з іншою уже накопиченою інформацією (П. Г. Асоянц, О. І. Бочарова, Н. Ф. Бориско, М. О. Давидова, Ю. В. Петровська, В. В. Стрілець, Н. В. Ягельська, P. Benson, R. Godwin-Jones, H. Holec, M. Kurek, D. Little, D. Thanasoulas та ін.). Активна пізнавальна діяльність та самостійність, автономність студентів є запорукою їхнього успішного оволодіння іноземною мовою (ІМ) [1: 54]. Оскільки вивчення ІМ – це динамічний безперервний процес, який не зводиться лише до роботи в аудиторії [1: 9], навчальна автономія відіграє ключову роль у підвищенні навчальних досягнень студентів, підтвердженням чого слугують численні результати досліджень [1: 54].

Концепт автономії є об'єктом дослідження багатьох методистів та педагогів (Н. Е. Білоножко, Н. Ф. Бориско, Е. І. Савонько, Н. Holec, M. Kurek, L. Jones, D. Little, D. Thanasoulas та ін.). Попри те, що деякі вчені вважають автономію студента (здатність до самостійності та відповідальності за навчальні досягнення) його *вродженою характеристикою* [2], Холек наголошує, що ця здатність є набутою шляхом "проб і помилок" або цілеспрямованого формування в навчальному процесі [2]. Тобто, автономія студента – метод і філософія навчання, при якому індивід набуває навичок навчальних стратегій і саморефлексії, які дозволяють йому брати відповідальність за частину або весь процес організації навчання, досягнення навчальних цілей без прямого втручання викладача [2].

Аналіз спеціальної літератури показав, що основою концепту автономії студента – є переосмислення ролі особистості студента в навчальному процесі, зміщення акцентів з викладача на студента, що сприяє здійсненню ефективного переходу від пасивного до активного засвоєння знань, розвиває пізнавальну активність і критичне мислення студентів, тобто сприяє їх особистісному розвитку та передбачає формування вміння чититися самостійно. Отже, автономія студента ґрунтується на високому рівні психологічної готовності до самостійного вивчення іноземної мови шляхом швидкого поповнення знань, вдосконалення необхідних вмінь, здійснення об'єктивної оцінки результатів діяльності, корекції дій при виникненні перешкод та необхідності [2; 3; 4].

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Досліджуючи питання психологічної готовності студентської аудиторії до автономії, нами було виявлено наступне протиріччя. З одного боку, в студентському віці цілий ряд психічних функцій (мислення, сприйняття, увага, пам'ять і т.д.) досягають свого найвищого розвитку, посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки, формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси (відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності) (Б. Г. Ананьєв, 1974), з іншого – результати багатьох досліджень свідчать про несформованість психологічної готовності студентів до самостійної роботи, студенти не володіють знаннями щодо загальних правил та прийомів самоорганізації та навичками і вміннями роботи з науковою літературою (М. Kurek, А. Кривилева, А. Кучерявий, І. Мостовая, О. Москалюк, Н. Сагіна, А. Чиж). Як наслідок, більшість спроб залучення студентів до самостійного пошуку, перенесення відповідальності за рівень сформованості іншомовної компетентності так і залишаються нереалізованими, а години, передбачені університетськими навчальними планами на самостійну роботу студентів, так і залишаються на папері. Як правило студенти не готові до самостійного відбору необхідної інформації, її критичного аналізу та

оцінки, великі труднощі виникають при формулюванні висновків, особливо, коли проблема містить декілька точок зору.

Готовність студентів до самостійної роботи як важливої передумови автономії студента в навчальному процесі необхідно, відповідно до О. І. Іванової, розглядати як складне утворення, що "має динамічну структуру, компоненти якої функціонально залежні один від одного". Дослідниця виділяє такі складові готовності студентів до самостійної роботи: мотиваційна; операційна (володіння знаннями, навичками та вміннями, а також методами та прийомами організації самостійної роботи); оціночна складові та складова самоконтролю [3].

Отже, пропонуємо проаналізувати кожен з компонентів та їх взаємозалежність, з метою визначення та узагальнення шляхів формування психологічної готовності студентів до самостійної роботи у навчанні ІМ.

Виклад основного матеріалу. У навчальному процесі мотивація здійснює вирішальний вплив на рівень володіння студентами ІМ [2; 4] і виявляється у визначенні цілей, підтримці уваги протягом навчальної діяльності, докладанні зусиль і наполегливості в досягненні поставленої мети [4]. Загальновідомо, що серед основних видів мотивації оволодіння ІМ розрізняють зовнішню або соціальну і внутрішню або пізнавальну мотивації. Зовнішні мотиви знаходяться поза навчальною діяльністю, тоді як внутрішні (функціональні) мотиви ніколи не існують до і поза самою діяльністю. Саме внутрішні мотиви адекватні завданням навчальної діяльності (О. Вербицький; Т. Левченко; А. Маркова; В. Мільман) та спонукають до вивчення дисципліни як своєї мети. Внутрішні мотиви, такі як бажання підвищити свій культурний рівень, отримати більше інформації, прагнення самовдосконалення, переконаність у важливості ІМ для загального розвитку, на думку О. М. Леонтьєва, стають усвідомленими і беруть на себе функцію ведучих і стимулюючих".

Сформованість стійкої внутрішньої мотивації студента зумовлена постійним бажанням навчатися і охарактеризована позицією "я дійсно це хочу зробити", а не через те, що "я зобов'язаний це зробити" [4]. Тобто обґрунтованим є положення, що, у випадку навчання студентів, внутрішня мотивація – це самомотивація, яка є цілісним, достатнім стимулом будь-якої, в тому числі, навчальної діяльності, що не потребує ніякої зовнішньої підтримки [5: 184].

На протипагу внутрішній мотивації, зовнішня або соціальна мотивація зорієнтована на матеріальне заохочення, особисті інтереси, пов'язані з одержанням диплому, побоювання стягнень через неуспішність, мотиви спілкування, престиж серед студентів. Як правило, в процесі оволодіння ІМ соціальним мотивам відводиться другорядна роль як "зовнішнім", що, беручи до уваги їх смислоутворюючу функцію, збіднює реальне мотиваційно-смісловне забарвлення навчальної діяльності [2], оскільки розпочинаючи з юнацького віку, посилюється зумовленість змісту і характеру мотивів діяльності особистості соціальними факторами (Ю. І. Семенова, 2005). Зважаючи на цю характеристику діяльності студента, можна припустити, що, у багатьох випадках, при відсутності достатнього рівня внутрішніх мотивів оволодіння ІМ, зовнішні мотиви стають тим фасилітатором, що стимулює навчальну діяльність студента і спрямовує її в потрібне русло.

Серед зовнішніх мотивів найсильніший вплив на ефективність навчальної діяльності виявляє мотив досягнення – прагнення до змагання із самим собою в досягненні більш високих результатів, як загальне прагнення до поліпшення у всіх сферах діяльності, до переживання успіху в будь-якій значущій для особистості діяльності і уникнення невдачі. Мотивація досягнення є основою успішності навчальної діяльності та проявляється у постановці дальніх цілей, в тенденції залучатись у довготривалу діяльність, а також у прагненні досягти оригінальних, унікальних результатів і засобів виконання. Ядром мотивації досягнення є потреба в досягненні (Г. Мюррей, К. Халл), яка складається з двох основних компонентів – прагнення успіху та уникнення невдачі [2].

Мотивація досягнення і поведінка, спрямована на досягнення, значною мірою залежать від здатності особистості контролювати ситуацію, а також усвідомлення, що успіх залежить від власних зусиль та здібностей. [2]. Інакше кажучи, формування навичок самостійної роботи або, іншими словами, навчальних стратегій (learning strategies) (НС), які дозволяють студентам ефективно та самостійно регулювати процес вивчення ІМ, є одним із ефективних засобів успішного впливу на процес навчання [2; 4: 1; 6].

У методичній літературі НС визначаються як спеціальні розумові дії та операції, які, як правило, застосовуються свідомо, та спрямовані на досягнення бажаних результатів у процесі вивчення ІМ [6: 18]. НС сприяють усвідомленню, переробці, утриманню нової інформації та практичному застосуванню іншомовних навичок та вмінь. Незважаючи на певну розбіжність щодо кількості НС та їх класифікацій [4; 6] при вивченні ІМ усі стратегії розподіляються на прямі, тобто ті, які безпосередньо пов'язані з вивченням ІМ, та непрямі, тобто ті, які не мають прямого впливу на формування іншомовної компетентності, але є важливими для процесу навчання. Група прямих стратегій включає когнітивні, компенсаторні та стратегії пам'яті, які націлені на формування вмінь опрацьовувати інформацію відповідно до поставленого завдання (наприклад, вміння опиратися на фонові знання, переводити

інформацію в довготривалу пам'ять та, за необхідності, вилучати її, використовувати різні джерела, робити висновки тощо) [1]. До непрямих стратегій входять метакогнітивні, афективні та соціальні стратегії [1]. Ці стратегії впливають на ефективність організації процесу вивчення ІМ. Наприклад, метакогнітивні стратегії необхідні для планування, контролю та оцінювання діяльності, розвиток афективних стратегій допомагає студентам контролювати емоційно-вольову та мотиваційну сфери, формування соціальних стратегій створює умови для здійснення ефективної комунікації [1; 2; 4: 7–13].

Загалом, проведені численні дослідження стосовно взаємозв'язку успішності, самостійності студентів та здатності студентів застосовувати НС підтвердили їх пряму взаємозалежність. Тобто, успішні студенти завжди використовують НС у процесі виконання того чи іншого завдання, що у свою чергу, робить їх навчання більш мотивованим, ефективним та загалом автономним, значно менш залежним від викладача у порівнянні зі студентами, які не володіють та / або не використовують НС [1: 55; 4].

Отже, створення умов для цілеспрямованого застосування студентами НС як основи для формування їх самостійності є визнаною невід'ємною реальією сьогодення як фактору соціальної адаптації [2: 13–15]. Очікувано, що студенти вишів уже використовують певні стратегії, наприклад, для вивчення ІМ [4]. Разом з тим, цей процес, як правило, не є усвідомленим, що значно знижує якість навчання та робить студентів більш залежними від зовнішньої підтримки викладача, і тому існує потреба у більш чіткій організації самостійної роботи студентів в навчальному процесі з боку викладача, і передусім, за рахунок експліцитного навчання НС [2; 4].

Експліцитне навчання НС передбачає застосування спеціальних прийомів з боку викладача з метою інтеграції формування цих стратегій в процес вивчення ІМ [4; 7]. Обговорюючи зі студентами НС, які важливі для виконання того чи іншого завдання, шляхи їх реалізації та усвідомлене застосування НС, сприяє розвитку рефлексії, аналізу ролі стратегій та усвідомленому їх переносу на інші види діяльності [4: 3]. Основне завдання викладача на заняттях з ІМ полягає у тому, щоб допомогти студентам зрозуміти значення прямих та непрямих стратегій. Так, експліцитне навчання непрямих стратегій сприяє свідомому підходу студента до процесу виконання поставленого завдання, коли студент починає розуміти позитивні і негативні сторони власного процесу навчання та інших студентів, і що можливо зробити процес навчання більш ефективним за рахунок планування, управління, контролю та оцінювання власної діяльності. Експліцитне навчання прямих стратегій сприяє усвідомленню власних ресурсів, які можуть сприяти ефективному навчанню, а саме: попередні знання і досвід, уява і фантазія, організаторські здібності, доступні інформаційні джерела тощо.

Таким чином, НС є невід'ємною частиною вивчення ІМ та відбувається безпосередньо в навчальному процесі, коли при виконанні певного завдання, викладач допомагає студенту усвідомити процес відбору тих чи інших НС шляхом а) наведення прикладу, як він особисто розмірковує над відбором стратегій для ефективного виконання завдання та б) обговорення ефективності стратегій, які студенти, як правило, уже застосовують в навчальному процесі [4; 7].

Вагомим здобутком навчання НС є розподіл відповідальності на результати та досягнення навчання між викладачем і студентом [4: 16; 7: 13], і передусім, за рахунок формування навички самоконтролю, яка виступає рушійним фактором автономності студентів та дозволяє їм регулювати свою власну навчальну діяльність [2; 5; 7: 11; 8].

У навчальному процесі розрізняють два способи здійснення самоконтролю [9: 12]: 1) внутрішній самоконтроль, який базується на розумових операціях студентів щодо відстеження правильності застосування іншомовної компетентності у власній іншомовній діяльності; та 2) зовнішній самоконтроль, який забезпечується спеціально сформованими навчальними вміннями студентів за допомогою ключів у процесі корекції й самооцінки мовленнєвих дій з іншомовним матеріалом.

Зовнішній самоконтроль проводиться за кінцевим результатом діяльності, внутрішній самоконтроль переноситься на початок діяльності і розповсюджується на весь процес [9: 12]. Внутрішній і зовнішній самоконтроль не підміняють, а доповнюють один одного. Проте зовнішній самоконтроль можна замінити контролем з боку викладача і навпаки, а замінити внутрішній самоконтроль контролем з боку викладача означає виконати за студента діяльність. Згідно з принципами особистісно-орієнтованого навчання найвищим рівнем розвитку студента є його здатність до самоуправління [2; 5: 119]. Отже, діяльність викладача у навчальному процесі необхідна для переведення студентів у режим внутрішнього самоконтролю.

У процесі формування навички самоконтролю, яка забезпечує переведення студентів з режиму відкритого управління з боку викладача у режим внутрішнього самоконтролю, тобто повної автономії, студенти проходять чотири етапи автономії різного ступеню керованості [5: 120].

I етап характеризується жорстким контролем викладача, тобто викладач повністю організовує та контролює навчальний процес, а саме: визначає цілі навчання та методи їх досягнення, здійснює оцінювання правильності отриманих результатів з еталоном. На II етапі управління навчальною діяльністю здійснюється викладачем, студент перевіряє повноту і правильність репродукції засвоєного матеріалу. На III етапі студент контролює найголовніші з питань, контроль з боку викладача носить

опосередкований характер, виконавчі та контролюючі дії перекладаються загалом на групу або міні групу. IV етап – контроль з боку викладача відсутній, а всі вище перераховані функції виконуються кожним студентом окремо.

Ключовим моментом першого етапу автономії є експліцитне навчання НС [4: 13–15]. Завдання цього етапу полягає у тому, що викладач має сконцентрувати увагу студентів на конкретній мовній діяльності, виділити об'єкти навчання, ознайомити зі стратегіями досягнення поставленої мети, проводити поетапне співставлення поточних результатів роботи студентів з очікуваними результатами, допомагати здійснювати самокорекцію та самооцінку діяльності відповідно до визначених критеріїв.

Самооцінка студента не часто враховується викладачами в навчальному процесі. Разом з тим, самооцінка є одним із головних чинників розвитку метакогнітивних стратегій студента та дає можливість особистості оцінити саму себе та свої якості [2], відповідає за рівень критичності та вимогливості до себе, відношення до навчальних досягнень. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості. Самооцінка тісно пов'язана із зовнішніми оцінками (оцінками викладача), які виступають так званим соціальним регулятором діяльності [8: 9]. Тому так важливо, щоб самооцінка студентів щодо реального рівня їх навчальних досягнень співпадала з оцінкою викладача щодо навчальних досягнень студентів [8: 10].

Визнаним ефективним засобом формування адекватної самооцінки та усвідомлення ролі самооцінки в процесі навчання традиційно вважалося написання інтроспективних та ретроспективних звітів щодо зробленої роботи, в яких студенти проводили аналіз власних думок та відношення до навчальної діяльності, оцінювали переваги та недоліки обраних стратегій, відмічали плюси та мінуси отриманих результатів, окреслювали можливі шляхи покращення власних досягнень, здійснювали самооцінку [2]. Крім того, в останні роки як ефективному засобу самооцінки та рефлексії особлива увага приділяється запровадженню Європейського Мовного Портфеля [2]. Портфель складається з трьох розділів: Мовний Паспорт, Досьє, Мовна Біографія, – кожен з яких представляє можливості до рефлексії студентів. У Мовному паспорті надаються відомості про освіту, професійний досвід та наукові інтереси; у Досьє власник накопичує роботи, які є свідченням формування його іншомовної комунікативної та професійної компетентностей; Мовна Біографія покликана створити умови для рефлексії студентів над процесом навчання та досвідом міжкультурного спілкування, ефективного планування, а відтак сприяти більшій самостійності у пізнавальній роботі.

Другий етап автономії студента все ще характеризується високим ступенем управління викладачем діяльністю студента. Так, викладач допомагає визначати цілі навчання, здійснювати оцінку доцільності відбраного студентами навчального матеріалу та проводить консультаційну підтримку у разі необхідності, а студент самостійно опрацьовує інформацію та готовий до самокорекції та самооцінки.

Особливість третього етапу полягає у створенні природних обставин формування іншомовної компетентності, коли управління з боку викладача є прихованим. Увага, волюві, інтелектуальні й емоційні характеристики студентів спрямовані на самостійне виконання усієї програми дій. Іншими словами, відбувається взаємодія студентської аудиторії в парах і групах та взаємного навчання, коли студенти працюють над виконанням спільних завдань, допомагаючи один одному, співпрацюючи, коли вони несуть колективну відповідальність за успіхи кожного [2; 10: 2–3].

Загалом, відповідно до основних принципів особистісно-орієнтованого підходу, в рамках якого відбувається формування основних напрямків автономного навчання, на всіх етапах автономії студентів групова робота вирішує низку методичних та організаційних питань. По-перше, концепція навчання у співробітництві розв'язує так звану проблему "успішного заняття, коли на занятті більше вивчають, ніж навчають" за рахунок створення умов, за яких студент займає позицію активного суб'єкта навчально-виховної діяльності, який орієнтований на самостійний пошук і засвоєння інформації в процесі активної мисленнєвої діяльності [10: 25]. По-друге, групова робота забезпечує поступовий перехід від жорсткого контролю з боку викладача до повної автономії студента за рахунок взаємоконтролю, який може бути організований під час роботи в групах, коли студенти перевіряють виконання завдання один одного за допомогою ключів [10]. По-третє, ця форма роботи ефективна у великих студентських групах, коли викладач не може приділити достатньо уваги кожному студенту. Насправді, чим більша кількість студентів, тим вищою є потреба у груповій формі роботи, за допомогою якої збільшується фактичний час спілкування ІМ [10: 4]. Крім того, робота в групах є сильним мотиваційним чинником пізнавальної активності студентів [10]. Згідно з прихильниками ідеї співробітництва, той факт, що студенти стають активними учасниками навчального процесу, беруть безпосередню участь в обговоренні, обміні ідеями в групах, значно підвищує інтерес студентів до навчання, сприяє формуванню їх критичного мислення, кращому засвоєнню матеріалу, більш інтенсивній роботі пам'яті, значній концентрації уваги тощо [10].

Найбільш відомими прийомами групової та парної роботи є дискусія, рольова гра, мозковий штурм, читання зигзагом, обмін думками, парні інтерв'ю, проектна робота тощо. Інші прийоми, як наприклад, завдання множинного вибору, заповнення пропусків, завдання на зіставлення тощо, на перший погляд, краще застосовувати при індивідуальній або фронтальній формах роботи [10: 28]. Разом з тим, ці

завдання можуть бути ефективно використані для роботи в групах і парах. Так, обговорення відповідей множинного вибору чи порівняння результатів заповнення пропусків можуть стати основою для результативної роботи в групі чи парах. Всі перераховані прийоми групового навчання можуть бути використані для засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, вдосконалення навичок та вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності.

Четвертий етап автономії характеризується повною автономією студентів, який володіє необхідними НС для здійснення усвідомленого та ефективного управління навчальною діяльністю. На цьому етапі студент готовий до проведення творчої дослідницької діяльності, а викладач виступає в ролі консультанта та помічника [2; 4: 7–13].

Отже, в основі здатності управляти навчальною діяльністю самостійно лежить навичка самоконтролю в результаті формування якої студент опановує стратегіями автономного навчання. В той же час, формування необхідних НС передбачає урахування особливостей кожного етапу автономності, що сприяє створенню умов для розвитку умінь автономної особистості.

Узагальнюючи основні ідеї щодо процесу формування психологічної готовності студентів до самостійної роботи, як важливої передумови іншомовної автономії студента, можна зробити декілька висновків. По-перше, розуміння мотивів, які спонукають студентів до навчальної діяльності, дає змогу викладачеві цілеспрямовано впливати на його поведінку та досягати бажаних результатів. Аналіз видів мотивів та можливих шляхів регуляції мотиваційної сфери майбутніх фахівців різних галузей у процесі вивчення ними ІМ показав, що мотив досягнення значною мірою підсилює навчальну діяльність студента. У свою чергу, потреба в досягненнях залежить від здатності студентів контролювати власну діяльність. По друге, знання про та уміння застосовувати НС дозволяють студентам ефективно та самостійно регулювати процес вивчення ІМ, тому навчання НС є невід'ємною частиною цього процесу, який, у свою чергу сприяє формуванню навички самоконтролю. По третє, відповідно до етапів формування навички самоконтролю виділені чотири етапи автономії студента, які характеризуються різним рівнем управління з боку викладача. На першому етапі автономії важливим моментом є експліцитне навчання НС вивчення ІМ та формування адекватної самооцінки студентів. На другому етапі студент готовий до здійснення самооцінки та самокорекції. Третій етап характеризується як рівень групової автономії, а четвертий – індивідуальної автономії.

Перспективним вважаємо дослідження пов'язане з розробкою системи вправ для формування психологічної готовності студентів до іншомовної автономної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Hsiang-J Chen Learner Autonomy and the Use of Language Learning Strategies in a Taiwanese Junior High School / Hsiang-J Chen, Hung-Hsi Pan.
2. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered [Електронний ресурс] / D. Thanasoulas // Karen's Linguistics Issues. – Free Resources for Teachers and Students of English, December, 2002. – Режим доступу : <http://mail.yandex.ru/?win=40&clid=48577>.
3. Иванова М. А. Формирование готовности к самостоятельной работе студентов колледжа заочной формы обучения в условиях информатизации образования : на примере "Инженерной графики" и специальных дисциплин / М. А. Иванова : ВАК 13.00.08, кандидат педагогических наук, Москва, 2007. – 128с.
4. Developing Autonomy in Language Learners [Електронний ресурс] / Learning Strategies Instruction in Higher Education : National Capital Language Resource Center. – Режим доступу : <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/full.pdf>.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., исп. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
6. Oxford R. Language Learning Strategies in a Nutshell : Update and ESL Suggestions. – TESOL Journal, 2 (2), 1992 / 1993. – P. 8–22.
7. Turloiu A. Learner Autonomy : Theoretical and Practical Information for Language Teachers / Turloiu A. and Stefánsdóttir Í. S. : Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. – 2011. – 49 p.
8. Бочарова Е. П. Обучение самоконтролю знаний на занятиях по иностранному языку / Е. П. Бочарова // Интенсификация самостоятельной работы студентов изучающих иностранные языки : [межвузовский сборник] / Отв.ред. проф. Н. А. Шелингер. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – С. 8–13.
9. Гудыма А. П. Усиление обучающе-развивающих возможностей текущего контроля знаний студентов : автор. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. П. Гудыма. – Казань, 1981.
10. Jones L. The Student-Centered Classroom / L. Jones // Cambridge University Press, 2007. – 41p.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Hsiang-J Chen Learner Autonomy and the Use of Language Learning Strategies in a Taiwanese Junior High School / Hsiang-J Chen, Hung-Hsi Pan.
2. Thanasoulas D. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered [Elektronnyi resurs] / D. Thanasoulas // Karen's Linguistics Issues. – Free Resources for Teachers and Students of English, December, 2002. – Rezhym dostupu : <http://mail.yandex.ru/?win=40&clid=48577>.

3. Ivanova M. A. Formirovaniye gotovnosti k samostoyatelnoi rabote studentov koledzha zaочноi formy obucheniya v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya : na primere "Inzhenernoi grafiki" i spetsialnykh disstiplin [The Formation of Readiness for Independent Work of College Students of Correspondence Courses in the Conditions of Educational Informatization : for Example, Engineering Graphics' and Special Disciplines] / M. A. Ivanova : VAK 13.00.08, kandidat pedagogicheskikh nauk, Moskva, 2007. – 128 c.
4. Developing Autonomy in Language Learners [Elektronnyi resurs] / Learning Strategies Instruction in Higher Education : National Capital Language Resource Center. Rezhym dostupu : <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/full.pdf>.
5. Pedagogicheskaya psikhologiya [The Pedagogical Psychology] : [uchebnik dlya vuzov] / I. A. Zimnyaya. – Izd. 2-ye, dop., isp. i pererab. – M. : Logos, 2001 – 384 c.
6. Oxford R. Language Learning Strategies in a Nutshell : Update and ESL Suggestions. – TESOL Journal, 2 (2), 1992 / 1993. – P. 8–22.
7. Turloiu A. Learner Autonomy : Theoretical and Practical Information for Language Teachers / Turloiu A. and Stefánsdóttir Í. S. : Háskóli Íslands, Menntavísindasvið. – 2011. – 49 p.
8. Bocharova Ye. P. Obucheniye samokontrolyu znaniy na zanyatiyakh po inostranyy yazykam [The Teaching of Self-Control Knowledge at the Lessons of Foreign Languages] / Ye. P. Bocharova // Intensifikatsiya samostoyatelnoi raboty studentov izuchayuschykh inostranyye yazyki : Mezhdvuzovskii sbornik / Otv. red. prof. N.A. Shelinger. – L. : Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1989. – S. 8–13.
9. Gudyma A. P. Usileniye obuchayusche-razvivayuschykh vozmozhnostei tekushego kontrolya znaniy studentov [The Strengthening of Teaching and Developing Capability of Monitoring Students' Knowledge] : avtor. dis. kand.ped.nauk : 13.00.02 / A. P. Gudyma. – Kazan, 1981.
10. Jones L. The Student-Centered Classroom / L. Jones // Cambridge University Press, 2007. – 41p.

Осидак В. В. Формирование готовности студентов к самостоятельной работе по изучению иностранных языков.

В статье рассматривается самостоятельная работа, как залог подготовки будущего специалиста в условиях адаптации обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях к новым потребностям общества; проанализирован компонентный состав готовности студентов к самостоятельной работе, а именно: мотивационную, операционную, оценочную составляющие и составляющую самоконтроля. Низкий уровень студентов к принятию самостоятельных решений можно скорректировать за счет повышения мотивации успешности, эксплицитному обучению коммуникативным стратегиям, формированию самоконтроля и адекватной самооценки студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, мотивация, коммуникативные стратегии; навык самоконтроля, адекватная самооценка.

Osidak V. V. Developing Students' Readiness to Autonomous Foreign Language Learning.

This article discusses the concept of learner autonomy in order to provide the idea of the promotion and development of the autonomous language learning environment which results in the shift from teacher-centered to student-centered approach in the language classroom. The analysis of the students' attitude has shown that many university students are not ready to take the responsibility for their own learning. In view of this, an attempt is made to shed some light on the parameters such as motivation, learning strategies, self-control and self-assessment which affect learners' capacity and will to learn. Motivation provides the primary impetus to initiate foreign language learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process. Having a repertoire of learning strategies, which will help students to understand how to learn as well as what to learn, can help students become better motivated and more autonomous learners. Foreign language learning strategies research is built on the idea of fine-tuning teaching techniques for integrating instruction in language learning strategies into the foreign language curriculum. The goal of explicit teaching learning strategies is to help students to consciously control how they learn. The result of this type of teaching is the understanding of the importance of self-control as the means to provide opportunities for feedback improvement through reflection, planning how to proceed with a learning task, monitoring one's own performance on an ongoing basis, and self-evaluation upon task completion. Self-control has a four-stage development framework of a different degree of a student's subordination to a teacher. It is expedient to rely on a teacher's coaching and students' cooperation while creating an efficient learning environment to enhance students' self control skills.

Key words: autonomous language learning, motivation, learning strategies, self-assessment, self-control skills, stages of autonomy.